

Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas*, 9

Cultura profissional dos professores numa escola em mudança

Isabel Fialho¹

ifialho@evora.pt

Laura Sarroeira²

laura.sarroeira@gmail.com

Resumo

Este texto efectua uma análise da cultura profissional dos professores numa escola do ensino secundário. É parte de um estudo realizado durante o ano lectivo de 2010/2011 no âmbito da dissertação de mestrado em supervisão pedagógica, subordinada ao tema liderança e cultura profissional dos professores: que relação(ões). Um estudo de caso. Neste artigo procedemos à descrição do nosso estudo relativamente à cultura profissional dos professores, para podermos compreender o tipo de cultura existente numa escola em mudança. A mudança está relacionada com a introdução do decreto-lei n.º 75/2008 assim como com o processo de requalificação da escola. Os resultados deste estudo revelam uma escola em processo de mudança e ao nível da cultura profissional dos professores verificámos que não há uma cultura predominante mas uma heterogeneidade/diversidade de culturas.

Palavras-chave: cultura profissional dos professores, escola em mudança, re-aculturar na mudança, estudo de caso.

Abstract

This article makes an analysis of professional culture of teachers in a secondary school. It is part of a study conducted during the academic year 2010/2011, as part of the dissertation on pedagogical supervision, under the theme of “leadership and professional culture of teachers: what relationship (s). A case study. In this article we proceed to the description of our study on the professional culture of teachers, in order to understand the kind of culture exists in a school changing. The change is related to the introduction of legislative decree n.º.75/2008 as well as the process of remodeling the school. Our results reveal a school in the process of change, and a heterogeneity/diversity of professional cultures teaching.

Keywords: professional culture of teachers, school change, re-acculturate the change, case study.

¹ Universidade de Évora

² Escola Secundária de Serpa

Introdução

A análise e compreensão do funcionamento da cultura profissional dos professores implicam uma abordagem complexa, na medida em que a diversidade de factores envolvidos necessita de ser explorada ou dissecada de acordo com a organização escolar onde se desenvolve essa cultura.

Neste contexto, e de acordo com Guerra (2000), a escola “não está situada no vazio”, ou seja, os profissionais que nela trabalham integram uma cultura (ou culturas) que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos. Das interacções que estes protagonistas do ensino vão tendo na escola resulta uma “impressão digital” (Guerra, 2000) da própria escola que reproduz a identidade, o desenvolvimento profissional e a socialização dos elementos dessa escola. Essa marca (rastros), que é a impressão digital da escola, cria a diferença de escola para escola, que transparece na cultura e subculturas dessa mesma organização.

O universo de significados que a escola cria, através dos rituais, rotinas, crenças ou *ethos* vai repercutir-se na forma como os professores exercem a sua actividade, nas relações que têm entre si, nas práticas que utilizam, ou seja, este processo de aculturação condiciona as estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as suas relações (Guerra, 2000; Sergiovanni, 2004, Elmore, 2008).

Defendemos, na esteira de Alarcão (2000), que a vida na escola é complexa, heterogénea, ambígua, porque nela se cruzam e interligam percursos, mundos e valores diferentes que criam muitas vezes *seres, estares e saberes* fragmentados. Deste modo o apelo a lideranças fortes e eficazes visa a identificação e a reflexão sobre este tipo de práticas, para que nesse processo que superintende a mobilização de todos, se consiga criar uma cultura flexível, colegial ou colaborativa onde a mudança possa acontecer de forma responsável e sustentada.

Investigações neste âmbito, reconhecem que em escolas com uma cultura mais individualista ou fragmentada (Hargreaves, 1994; Guerra, 2000; Fullan, 2003) o enclausuramento em que os profissionais vivem, não lhes permite sentirem capacidade de abertura a novas ideias, nem são flexíveis à introdução das mesmas.

A reflexão terá de começar a partir de dentro, “inventando uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes” (Sá-Chaves, 2000), recriando a relação comunidade-escola através de uma formação de professores aprofundada, em que o professor deixe a solidão do ser, saber e fazer

fragmentado e o transforme num ser, saber e fazer solidário ou colaborativo.

Em Portugal, a mudança imposta pelo crescendo de legislação que chega quase diariamente à escola é vista como uma ameaça, um controlo excessivo ao trabalho a desenvolver pelos professores. O carácter prescritivo da lei (o dever ser) não pode ser entendido e interpretado, se não se implicar as escolas e os professores na mudança, ou seja, se a escola e os professores não encontrarem orientação, motivação e significado para aquilo que devem fazer: melhorar a qualidade do que os alunos aprendem e reflectirem no modo como eles, professores, (aprendem e) ensinam.

Consideramos que implementar um processo de mudança não pode ser consequência da substituição de um modelo de gestão antigo por um novo, concebido por algum especialista e mandado implementar pela administração educativa (poder central).

Qualquer mudança educativa, que vise ter uma incidência real na vida das escolas, terá de ser gerada a partir do seu interior para assim a capacitar, para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo nas suas unidades organizacionais com o objectivo de implicar os professores (e restantes elementos da comunidade educativa) numa análise reflexiva e crítica das suas práticas (Bolívar, 2003). Desta forma, a escola passaria a ser configurada como um espaço de reflexão e formação onde os professores, ao desenvolverem o seu trabalho, aprendem e melhoram as suas práticas.

Daqui que colocamos então, como lugar próprio da nossa acção e investigação, o nível intermédio (meso) que é a escola, sem deixarmos de *olhar* para a possibilidade de criação de comunidades críticas de aprendizagem nas escolas (Guerra, 2000), uma vez que os professores não são ilhas, não se desenvolvem isoladamente, mas sim em interacção com os outros, especialmente com “outros significativos”, que os afectam enquanto pessoas e profissionais (Fullan & Hargreaves, 2001).

1. Cultura Profissional dos Professores

Cultura deriva do latim *colere*, que significa cultivar e tem várias acepções de acordo com a área ou corrente que a aborda. Numa perspectiva sociológica, cultura é aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade. É um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais artificiais aprendidas, de geração em geração, por meio da vida em sociedade.

Deste modo a cultura é o conjunto de manifestações humanas que contrastam com a

natureza ou comportamento natural, como conjunto de respostas para melhor satisfazer as necessidades e os desejos humanos. Designa também a informação sobre um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que se aprende e transmite aos contemporâneos e aos vindouros. A cultura é o resultado dos modos como os diversos grupos humanos foram resolvendo os seus problemas ao longo da história: constitui a herança social e total da humanidade.

Cultura pressupõe ainda criação. O homem não só recebe a cultura dos seus antepassados como também cria elementos que a renovam. A cultura é um factor de humanização: o homem só se torna homem (humano) porque vive no seio de um grupo cultural. Por conseguinte, a cultura é um sistema de símbolos compartilhados com que se interpreta a realidade e que conferem sentido à vida dos seres humanos.

Sergiovanni (2004) considera a cultura como a “cola normativa que une uma determinada escola” (p. 24) e que serve como o “norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direcção” (p. 24).

A cultura escolar, segundo Weick (1985), é uma estratégia de actuação que é visível nas acções, nos julgamentos, na criação de justificações para determinados modos de actuação e que são simbolizadas em práticas de trabalho. Permitem a continuidade, identidade e uma forma consistente de ordenar o mundo.

Sarason (1971), citado em Hargreaves, Earl e Ryan (1996), considera que a cultura é um conjunto partilhado de normas, valores e crenças, e cuja particularidade está nas características sagradas (definem o objectivo profissional e são fundamentais para o sistema de crenças dos professores, não sendo passíveis de mudança) e profanas (método particular pelo qual é realizado o trabalho dentro da organização e susceptíveis de mudança). Hargreaves (1994) salienta que a cultura é composta simultaneamente por um conteúdo e uma forma. O conteúdo é construído em função do que os outros pensam, dizem e fazem. A forma consiste nos padrões de comportamento e de relacionamento entre os membros da cultura.

O conceito de cultura profissional dos professores que passaremos a abordar, tem a ver directamente com a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho na e para a escola. Neste sentido, referir-mo-nos a um modo de relação que se traduz nas práticas que utilizam, nas crenças que estão subjacentes à sua forma de entender o trabalho realizado e que realizam, assim como as rotinas que os motivam nas actuações com a escola, com os outros professores e naturalmente com os alunos.

Esta cultura profissional reflecte em parte o processo de socialização do eu na profissão (Dubar, 1997), assim como o seu sentimento de pertença à mesma e à própria escola. Tendo em conta que o processo identitário se constrói a partir do processo de socialização numa organização, e neste caso, na organização escolar, consideramos que a entrada na carreira, bem como o desenvolvimento profissional dos professores, está intimamente ligado com a cultura profissional dos professores predominante quer na escola, quer no grupo disciplinar a que pertencem (Marcelo, 2009). Assim, consoante o estilo de cultura predominante na organização escolar, as regras, as crenças, a forma de actuar será ou não assimilada pelos professores e repercutir-se-á ao nível do seu “ser professor”.

1.1. Tipos de Cultura Profissional dos Professores –

Hargreaves (1994) e Thurler (2004), embora diferindo na terminologia, consideram existirem cinco tipos de culturas profissionais dos professores, dos quais seleccionámos os que são comuns aos dois: individualismo, balcanização ou fragmentação, colegialidade forçada, colaboração e a grande família.

O **individualismo** caracteriza-se pelo isolamento e protecção da interferência externa, constituindo limitação ao desenvolvimento profissional: enfatiza a forma de trabalho mais tradicional e praticada nas nossas escolas (Lima, 2000, 2003). Os docentes centram o seu trabalho nas actividades de sala de aula e fazem-no, isoladamente, da melhor maneira possível, porque consideram, segundo Hargreaves (2003) que as suas qualificações enquanto professores permitem o seu direito à autonomia e à protecção contra interferências que consideram externas.”

Numa escola onde esta cultura é predominante, não existe a partilha (de saberes ou recursos) entre professores. A busca de melhores qualificações e a obtenção de formação contínua é procurada longe do local de trabalho, individualmente e apresenta poucas hipóteses de poder influenciar outras pessoas a não ser o próprio (Hargreaves, 2003). Esta forma de individualismo é permissivo, porque a própria organização o permite. Mais contemporaneamente, e de acordo com o mesmo investigador, em épocas de mudança o individualismo pode tornar-se corrosivo quando emerge numa cultura de competição (nas escolas e no ensino). As pessoas guardam as melhores ideias para si, a partilha não acontece porque a competição no acesso à profissão ou à progressão na carreira é altamente individualista, selectiva e nalguns casos política. Neste espírito de

competição, a necessidade da individuação torna-se corrosiva, e o refúgio na sala de aula acontece, bem como a concentração em objectivos a curto prazo, com o desaparecimento do espírito de iniciativa, de criatividade e de colaboração. Este tipo de comportamento é visível nas atitudes dos professores contratados a curto prazo, onde a instabilidade acerca de um futuro na profissão provoca a angústia de tentar manter um sentimento de pertença à escola e à profissão.

O individualismo torna-se num instrumento de protecção dos elementos que constituem a organização escolar porque consideram o trabalho colaborativo como um impedimento da livre iniciativa. Desta forma, constitui-se como um inibidor do despoletar de qualquer processo de mudança, de desenvolvimento profissional e de partilha de objectivos comuns de escola, ou seja, transforma-se numa imagem poderosa de aversão profissional (Hargreaves, 1994).

A **fragmentação** ou **balcanização** caracteriza-se por uma interacção estratégica entre professores: os professores nem estão isolados, nem trabalham como um todo. Organizam-se em função de interesses e identidades específicas, face às quais desenvolvem a sua identidade e lealdades. Organizam-se por exemplo, em professores do departamento curricular, área disciplinar, grupo disciplinar.

Neste tipo de cultura profissional os professores trabalham juntos mas de forma isolada, ou seja, associam-se a outros colegas em sub-grupos, mas estes fecham-se sobre si próprios e têm tendência para o isolamento e não sentem que pertencem ao resto do grupo docente (Hargreaves, 1994; Thurler, 2004). As escolas onde predomina esta cultura surgem divididas em departamentos, áreas disciplinares, grupos formais e informais, e os professores não se mostram abertos à mudança, mas antes a uma defesa cerrada dos seus interesses (Hargreaves, 1994). Segundo o mesmo autor, apresentam algumas características: *i)* permeabilidade reduzida, dado que as aprendizagens que fazem realizam exclusivamente no seu pequeno grupo; *ii)* permanência duradoura, porque estabilizado o grupo permanecem durante muito tempo; *iii)* identificação pessoal, pois a socialização entre os membros é estabelecida pela natureza da disciplina que leccionam, das estratégias de ensino utilizadas e da forma como trabalham e *iv)* carácter político, ou seja, são repositórios de interesses pessoais (status e promoção).

A **colegialidade forçada** é uma falsa cultura de colaboração: os professores não interiorizam, nem partilham valores comuns, nem se apropriam de processos de mudança iniciados. O trabalho em grupo quando existe é o resultado de uma imposição

da liderança de topo ou Director da escola e não resiste a pressões fortes. O trabalho em grupo surge forçado ou inventado (Hargreaves, 2003) porque é uma forma de fortificar a colaboração *top-down*, no que se refere ao que se deve planificar, com quem, onde e quando deve ocorrer. Ao ser planificado por outrem este tipo de trabalho representa “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange” (Hargreaves, 2003, p. 221), em vez de possibilitar a aproximação. Constrange porque inibe, impede ou enfraquece as oportunidades dos professores tomarem a iniciativa de desenvolverem os seus próprios projectos, o trabalho em equipa ou aproximação ao grupo. Por vezes a criação de espaços próprios para o desenvolvimento deste espírito surge como medida de aproximação e coesão, mas pode ter os efeitos contrários. Esta forma de trabalhar acaba por ser administrativamente regulada, compulsivamente implementada, fixada no tempo e espaço e previsível.

Esta cultura emerge em escolas onde existem lideranças fortes que percebem a necessidade de planear e implementar processos de melhoria. Esta actuação pode ser entendida como um procedimento administrativo ou estratégia de controlo que vai criando resistências que inviabilizam qualquer processo de melhoria.

A cultura de **colaboração** caracteriza-se por uma verdadeira interacção entre professores - estes escolhem de forma espontânea, voluntária e informal com quem desejam trabalhar, sem qualquer interferência, numa base de partilha, confiança e apoio mútuo. As formas de colaboração podem ir desde a partilha de materiais, preparação de aulas, planificação de actividades, definição de critérios de avaliação, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados académicos. A formação contínua, nalgumas escolas, passou a ser dirigida às próprias equipas de trabalho e realizadas no local de trabalho (Hargreaves, 2003).

As escolas onde esta cultura é dominante apresentam elevados índices de confiança e aprendizagens de qualidade (Hutmacher, 1992; Sanches, 2000; Hargreaves, 2003; Thurler, 2004). Segundo Sanches (2000) este tipo de cultura permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas” (p.50), o que lhes permite experimentar a autonomia e o compromisso de partilhar ideias que promovem o estímulo intelectual e onde sentem que podem desenvolver-se como profissionais. Estas práticas reforçam a interdependência, a co-responsabilidade, o compromisso colectivo no sentido de transformarem os docentes em professores reflexivo, na e sobre a acção (Schön, 1983; Perenoud, 2005).

Segundo Alarcão (2000) e Azevedo (2011) o agir do professor, o seu desenvolvimento profissional tem de construir-se num clima de partilha, de diálogo com os outros profissionais e na assunção de objectivos comuns. Neste enquadramento promove a sua formação profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros e qualifica-se para o trabalho.

A cultura de **grande família**, segundo Staessens (1991) e Nias (1994), citados em Thurler (2004), é uma forma de cultura entre o individualismo e a colaboração. É uma forma racional que os professores encontraram para coexistirem pacificamente. Encontra-se em escolas onde aparentemente reina uma paz social, baseada num pressuposto de qualidade, que é reconhecido pelos outros desde que cada um aja de acordo com regras implícitas ou explícitas, como se de um código tácito se tratasse.

Os professores não ousam discutir os seus problemas de trabalho ou questionar as práticas pedagógicas alheias. Evita-se abordar questões sensíveis (trabalho de sala de aula, avaliação de desempenho docente) de forma a anular ou minimizar potenciais focos de conflito havendo no entanto um conjunto de relações informais que estruturam estes grupos. Aparentam ter uma grande confiança no desenvolvimento espontâneo das “coisas”, de forma a reduzirem ao mínimo todos os aspectos administrativos.

No que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional são profissionais mais reactivos do que proactivos, na medida em que tentam preservar a paz que encontram neste tipo de relacionamento e identidade profissional. Para o líder de topo (Director) fica a tarefa de proteger a organização escolar do exterior.

Concluimos, referenciando que estes cinco tipos de cultura não se excluem mutuamente, porque há contextos escolares, nomeadamente aqueles que se encontram em processo de mudança, em que eles co-existem de forma pacífica. Por termos a noção de que a forma como os professores trabalham reflecte-se no modo como os alunos aprendem, consideramos pertinente analisar a forma de promover o melhor contexto de trabalho dos professores para que a melhoria do ensino e da aprendizagem possam acontecer.

1.2. Re-aculturar na Mudança

As culturas profissionais dos professores constituem por vezes resistências fortíssimas à mudança nas escolas, porque os professores entendem a mudança como um colocar em causa as formas de trabalho instaladas e os direitos adquiridos (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

Consideramos que podemos acrescentar à noção de cultura, a ideia de rotinas defensivas em que cada professor se esconde para se poder escudar, prevenir e reagir face às alterações que a mudança propõe.

A mudança a que nos referimos vem no seguimento das propostas de alteração do Decreto-lei n.º 75/2008, mas não esquecendo o movimento das escolas eficazes e das escolas que aprendem (como comunidades profissionais de aprendizagem).

As investigações ao nível da organização escolar, assim como os relatórios oficiais da OCDE (2009) e de Barber e Mourshed (2007) referem que a melhoria das aprendizagens dos alunos passa por uma liderança eficaz, que cria as condições para que o corpo docente trabalhe em equipas colaborativas onde a missão e a visão de futuro é comum. Por outro lado, referem ainda que essa influência pode ter um impacto indirecto ou mitigado, nas aprendizagens, devido às culturas individualistas ou fragmentadas, que existem nas escolas, serem um desafio permanente à introdução da inovação e mudança. Nesse contexto consideramos, como Fullan & Hargreaves (2001), Hargreaves (2003) e Thurler (2004), que é necessário uma reformulação da estrutura profissional dos professores, ou seja na “cola” que os une para que as diferentes formas como trabalham sejam alteradas em torno de um projecto comum: a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, e ainda segundo Fullan (2003), devemos partir para a re-aculturação e não para a reestruturação da cultura. É de dentro da comunidade educativa que se devem fazer as mudanças necessárias em prol da alteração, e não a partir de cima. Assim, re-aculturar significa transformar a cultura, mudar o modo como as coisas se fazem no seu próprio ambiente (*ibidem*). Em situações de mudança é necessário criar uma cultura de mudança, ou seja, “gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas” (Fullan, 2003 p. 51). Implica um objectivo moral, capacidade de desenvolver relacionamentos, construir conhecimento e lutar pela coerência.

Dixon (2000), citado em Fullan (2003), considera que a primeira coisa a fazer é criar um espírito de partilha de ideias sobre assuntos que possam ser realmente importantes (práticas educativas e organizacionais), porque a “própria partilha cria uma cultura de aprendizagem” (p.87). Neste âmbito a prática de partilha pode ser um caminho para a criação de culturas colaborativas ao promover o espírito de responsabilidade, de incentivo e oportunidade para que os professores o executem.

Pensamos que o trabalho em equipa pode marcar a diferença na profissão docente, porque se queremos um ensino de qualidade, e não uma “venda de aulas” (Azevedo, 2011, p.321), o trabalho cooperativo, a ligação dos professores à escola e uma supervisão adequada (variáveis de re-aculturação profissional), poderão originar “professores mais confiantes e seguros relativamente às suas capacidades” (Morgado, 2004, p.21). Para que a mudança aconteça na organização escolar é necessário tempo, proporcionar *coaching* e recursos, implicar todos na mudança, aceitar o pensamento divergente, no fundo desenvolver a lógica do compromisso a que já fizemos referência anteriormente.

Do exposto, e de acordo com a bibliografia consultada (Barber & Mourshed, 2007, DuFour et al., 2008, OCDE, 2009,) podemos afirmar que o processo a re-culturação profissional existe quando se cria nas escolas uma cultura democrática que funciona como uma força poderosa para a implementação das mudanças, e nesse sentido é necessário: *i)* estimular os professores a reflectir na sua prática, *ii)* reconhecer que os professores se desenvolvem a ritmos diferentes; *iii)* dar prioridade ao diálogo e conversa entre professores; *iv)* promover a aprendizagem colaborativa entre professores; *v)* estabelecer relacionamentos pessoais sentidos e *vi)* ver os professores como supervisores, líderes da comunidade. A construção de comunidades profissionais de aprendizagem, trabalho árduo e apaixonante, é, na nossa perspectiva, o caminho que pode conduzir a uma real re-culturação profissional e social da escola.

2. Metodologia

Nesta investigação, tendo em conta a natureza do problema, escolhemos um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos (Pereira, 2004). A opção por utilizar metodologias de índole qualitativa e quantitativa contribui para valorizar o estudo, de forma a conhecer a situação e compreender a complexidade, construindo novas perspectivas e abrindo caminho para futuros estudos.

Iniciámos o nosso estudo com a realização de entrevistas exploratórias a directores ou ex-membros de direcções executivas para percebermos quais as suas perspectivas sobre o tema em análise (liderança e cultura profissional dos professores)

Posteriormente procedemos à elaboração e aplicação de um inquérito por questionário por nós elaborado e validado por especialistas, destinado a professores e funcionários de

uma escola do ensino secundário, num total de 137 respondentes (104 docentes e 33 não docentes).

A partir do modelo conceptual e da revisão da literatura definimos um conjunto de itens descritores das categorias que nos pareceram poder caracterizar as dimensões em estudo. O questionário apresentava um total de 53 itens, e era constituído por duas partes: uma destinada à identificação do tipo de liderança do director da escola e a segunda à identificação da cultura profissional dos professores. Assim, a primeira parte incluía 28 itens, em que os primeiros nove estavam relacionados com o tipo de liderança transformacional; os segundos nove com o transaccional e os últimos nove com a ausência de liderança. O último item permitia-nos averiguar se a prática burocrática estava presente ou não em qualquer um dos tipos de liderança.

Na segunda parte do questionário, optámos por colocar cinco itens para cada um dos cinco tipos de cultura profissional dos professores: individualismo, balcanização, colegialidade forçada, colaboração e grande família.

Optámos por questões fechadas, num formato tipo Likert de cinco pontos, variando o significado entre o discordo totalmente (2) e *concordo totalmente* (5), incluímos ainda a opção *sem opinião* (1)

Realizámos ainda uma entrevista ao Director da escola, onde foram aplicados os questionários, para poderemos triangular informação.

Optámos por um *design* de estudo de caso, pois o investigador tem a possibilidade de estudar um aspecto de um problema num curto espaço de tempo (Bell, 1997) e por permitir, de acordo com Yin (2003), obter um conhecimento mais profundo sobre o objecto da investigação. Neste tipo de abordagem, o investigador capta e interpreta as vivências e as perspectivas dos intervenientes do estudo, procurando compreender os significados das suas acções e pontos de vista.

A análise de conteúdo (Bardin, 1997) foi efectuada quer ao conteúdo das entrevistas, quer às fontes documentais que utilizámos: regulamento interno, projecto educativo, plano anual de actividades, relatório de avaliação externa da escola e outros documentos que a escola disponibilizou para consulta.

Segundo Yin (2003), um dos princípios para a recolha de dados num desenho de investigação deste género deve ser a utilização de várias fontes de evidência, em que a “triangulação: fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências” (p.125), porque baseada em fontes distintas de informação, permite ao investigador que no seu

estudo qualquer descoberta ou conclusão seja muito mais convincente e acurada tendo em vista a corroboração do mesmo facto ou fenómeno.

Na nossa investigação considerámos que o uso simultâneo de técnicas quantitativas (inquérito por questionário) e qualitativas (entrevista e análise documental) iriam permitir ter uma visão mais abrangente do caso em análise. Reconhece-se que diferentes métodos de análise são úteis e podem complementar-se na mesma fase do estudo ou em fases distintas (Cardoso, 2007). Em ambos os casos, privilegiamos uma abordagem interpretativa, uma vez que estamos interessados em compreender os significados que os participantes atribuem às “coisas”.

3. Apresentação e análise de resultados do estudo

Os resultados apresentados neste artigo centram-se na *cultura profissional dos professores* e incluem as respostas obtidas no questionário, entrevista ao Diretor da escola e análise de alguns documentos.

Relativamente ao questionário, seleccionámos os itens mais cotados em cada sub-dimensão (individualismo, balcanização, colegialidade forçada, colaboração e grande família.) e constatámos que não há um tipo de cultura profissional predominante, mas uma mistura dos vários tipos, como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese das culturas profissionais dos professores

ITENS	Média	%	Tipo de Cultura
38. Preferem trabalhar em grupo disciplinar	2,86	78,8%	Balcanização
39. Colaboram com outros colegas na organização de projectos	2,97	84,0%	Colaborativa
42. Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas	2,84	79,0%	Colegialidade Forçada
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	2,90	70,0%	Individualismo
45. Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	2,88	78,6%	Grande Família
48. Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	2,81	75,2%	Colaborativa
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	2,88	66,7%	Balcanização

Os valores apresentados confirmam que há uma certa heterogeneidade nas formas de trabalhar dos professores (mescla de características das diferentes culturas profissionais estudadas), desde a forma mais individualista, como modo de protecção e de preservação da individualidade face às interferências dos outros, o que é muito normal

quando se entra de novo numa escola (Sanches, 2000) e/ou pode ser um hábito que se vai adquirindo com os anos de trabalho em certos grupos disciplinares até à cultura colaborativa. No entanto e segundo Sanches (2000), “o tempo da escola parece favorecer mais a separação e o isolamento” (p. 59).

Por outro lado, pudemos constatar que existem formas de trabalhar dos professores próprias de uma cultura profissional balcanizada (fragmentação), pois a necessidade de pertença a um determinado grupo disciplinar, em que a partilha fica adstrita aos colegas que leccionam a mesma disciplina ou disciplinas (Hargreaves, 1994; Sanches, 2000) é uma situação comum em escolas organizadas por departamentos curriculares, grupos disciplinas ou especialidades.

No que diz respeito a formas de trabalho próprias de uma cultura de colegialidade forçada, podemos referir que o próprio Director no seu plano de intervenção tinha como objectivo:

“desenvolver uma cultura de participação, onde existam lideranças intermédias e implementar a articulação intra-departamental e interdepartamental através da criação de uma cultura de partilha e colaboração, consolidada nas reuniões de departamento e através da interacção entre os coordenadores de Área e de Departamento, com reuniões de trabalho parcelares.” (Projecto de Intervenção, 2009, p. 9).

No entanto considerámos pertinente salientar que esta cultura pode ser sentida como uma imposição vinda de cima ou controlo e gerar algumas manifestações de resistência ao trabalho em equipa. Segundo Hargreaves (2003) alguns docentes sentem esta como uma limitação ou enfraquecimento do espírito de iniciativa e livre pensamento.

O espírito colaborativo existe sobretudo ao nível da preocupação em solicitar conselhos sobre práticas pedagógicas e na colaboração em projectos.

Por fim a grande família é um tipo de cultura que se vai gerando quando as pessoas se conhecem há muito tempo e fomentam um espírito de amizade no trabalho. Não é um contra-senso falar de problemas pessoais no local de trabalho, mas a realização de projectos comuns tem objectivos mais pedagógicos que pessoais.

Por isso, consideramos que implementar processos de mudança não é consequência da substituição de um modelo de gestão antigo por um novo, concebido por algum especialista e mandado implementar pela administração educativa, ou de uma renovação profunda (estrutural e organizacional) do edifício da escola.

No sentido de compreender a cultura profissional dominante em determinados grupos, procedemos à análise dos resultados obtidos no questionário, considerando o grupo de docentes por departamento curricular e o grupo dos não docentes. Referimos que o total de respondentes docentes foi de 104, distribuídos da seguinte forma: 49 docentes no departamento 1; 22 docentes no departamento 2; 20 docentes no departamento 3; 10 docentes do departamento 4. Um docente não indicou o grupo disciplinar a que pertencia. Quanto aos não docentes obtivemos um total de 33 respondentes.

O quadro 2 apresenta os resultados (médias) obtidos nos diferentes grupos referidos.

Quadro 2 - Comparação de resultados entre departamentos curriculares e não docentes

Itens da Cultura Profissional dos Professores	Médias					Média Total	Tipo de Cultura
	D1	D2	D3	D4	ND		
32. Preferem preparar as aulas em conjunto para rentabilizar recursos	2,91	2,89				2,70	Colaborativa
33. Procuram proteger-se de interferências externas				3,17	2,70	2,56	Individualismo
34. Pedem <i>feedback</i> sobre o seu trabalho a outros colegas.	2,83					2,64	Colaborativa
35. Discutem alguns aspectos pedagógicos só no seu grupo disciplinar				3,00		2,54	Balcanização
37. Centram o seu trabalho nas actividades de sala de aula				2,88		2,51	Individualismo
38. Preferem trabalhar em grupo disciplinar	2,93	3,00		3,13		2,86	Balcanização
39. Colaboram com outros colegas na organização de projectos	3,02	2,90	3,10	2,80	2,88	2,97	Colaborativa
41. Organizam-se em função de interesses específicos			2,80	2,78	2,76	2,65	Balcanização
42. Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas	2,81			2,88	2,86	2,84	Colegialidade Forçada
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	2,83	2,89	2,89	3,13	2,91	2,90	Individualismo
45. Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	2,83	2,90	2,90		2,82	2,88	Grande Família
47. Escolhem livremente com quem trabalham		2,84	2,75		2,90	2,67	Colaborativa
48. Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	2,93	2,90	2,79			2,81	Colaborativa
50. Fazem dos projectos pedagógicos momentos de convívio fraterno					2,79	2,51	Grande Família
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	3,00	2,75	2,82	2,71	2,89	2,88	Balcanização

Legenda: D = Departamento; ND = Não docentes

Com esta análise continuámos a verificar a ausência de homogeneidade na visão sobre cultura profissional dos professores e ao verificarmos os resultados por departamento apurámos que:

Departamento 1 – os inquiridos seleccionaram maioritariamente itens (quatro) ligados ao trabalho colaborativo, dois itens próprios de uma cultura de balcanização, um de uma cultura de colegialidade forçada, um de uma cultura de grande família e outro de uma cultura do individualismo. Este departamento percebe a existência de traços (características) de todos os tipos de cultura profissional na escola.

Departamento 2 – estes professores deram importância a quatro itens próprios de formas de trabalhar da cultura colaborativa, dois adequados a uma cultura de balcanização, um de uma cultura de individualismo e um de uma cultura de grande família. Ainda que pareçam perceber predominantemente características de uma cultura colaborativa, manifestam mais três traços de outras culturas profissionais inerentes à forma como os docentes trabalham.

Departamento 3 – os inquiridos destacaram três itens inerentes a formas de trabalhar da cultura colaborativa, dois de uma cultura balcanizada, um de uma cultura de grande família e um de uma cultura de individualismo. A tendência deste departamento parece ir ao encontro do percebido pelos respondentes do departamento 2 (porque não inclui itens específicos de formas de trabalhar da colegialidade forçada e aponta para os mesmos tipos de cultura profissional);

Departamento 4 – os professores assinalaram quatro itens específicos de uma cultura balcanizada ou fragmentada, três referentes a uma cultura de individualismo, um de uma cultura de colegialidade forçada e um de cultura colaborativa. Qualquer dos itens assinalados relaciona-se com uma visão muito fechada ou reservada da forma de trabalhar dos professores. É o departamento que apresenta a visão mais diferenciada relativamente aos outros. Não assinala itens próprios da cultura de grande família.

Funcionários não docentes – assinalaram uma grande diversidade de itens, mas com alguma homogeneidade no número de itens que seleccionam para cada tipo de cultura: dois de individualismo, dois de colaboração, dois de grande família, dois de balcanização e um de colegialidade forçada.

Globalmente considerámos pertinente a heterogeneidade de culturas vistas por dentro, por cada grupo analisado. Verificámos que dependendo do grupo há uma escolha que coincide nalguns itens, mas diverge com alguma relevância face aos outros.

Constatámos que dentro de cada grupo há percepções diversas das culturas profissionais dos professores, na medida em que segundo Hargreaves (1994), Alarcão (2000) e Sanches (2000), a cultura faz-se através da socialização e sentimento de identificação face ao grupo que socializa. Numa escola secundária, com grandes grupos e em fase de transição, há diversas variáveis que influenciam (ou podem influenciar) a forma como os docentes trabalham.

O relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral de Educação (2008), o projecto de intervenção do Director, o projecto educativo e a entrevista ao Director apontam para a existência de dificuldades na articulação inter e intra-departamental e ainda ao nível “dos grupos disciplinares” (E5: 65)”.

Por um lado verifica-se uma certa tendência para a balcanização (fragmentação) na forma como os professores trabalham: “continua a notar-se que os grupos têm disciplinas base e as consideradas fundamentais têm a tendência a valorizar mais o seu trabalho.” (E5: 75). Por outro lado as directrizes da Direcção vão no sentido de obrigar “todos os grupos a interagirem com o coordenador (...) cada vez mais todos os grupos de um departamento devem fazer interacção entre si. (...) a trabalhar quase em conjunto.” (E5: 72) o que conduz a uma forma de trabalho que Hargreaves (1994) considera como *colegialidade forçada*. As pessoas não se procuram porque querem, mas porque que lhes é imposto como condição de melhoria da qualidade do sucesso dos alunos.

A criação de actividades colectivas é uma das estratégias criada para possibilitar a aproximação das pessoas à escola, nomeadamente dos professores novos que mostram pouco sentimento de pertença e com a finalidade “das pessoas pertencerem a uma equipa, a uma escola (E5: 113)”, mas segundo o nosso entrevistado está a ser cada vez mais difícil que essa estratégia seja garantia de sucesso.

Uma das medidas do projecto educativo visa a “execução de um efectivo trabalho cooperativo nos grupos disciplinares e pluridisciplinares, visando a partilha de experiências” (Projecto Educativo, 2011, p. 8) o que nos possibilita pensar que há, por parte da escola, uma vontade em modificar as diferentes culturas de trabalho existentes, apelando à criação de um espírito de equipa colaborativo.

As medidas preconizadas pela direcção executiva, reforçam a ideia de influência e preocupação com a forma de colmatar o espírito mais individualista, balcanizado da cultura profissional dos professores da escola:

“Muitas das coisas passavam-se dos grupos para a direcção.” (E5: 69).

“Começar a **trabalhar através do coordenador de departamento.**” (E5: 67).

“Foram criados novos mecanismos em que todos os programas de actividades têm **de passar sempre pelo coordenador.**” (E5: 70).

“Neste momento é que cada departamento tem uma **já sala específica**, porque as obras permitem isso.” (E5: 68).

“Um dos objectivos que tenho falado é **criar uma cultura de escola**. Que as pessoas sintam que pertencem a um *team*, a uma escola, a uma equipa.” (E5: 107).

O reforço do papel das lideranças intermédias é uma das estratégias que visa o diálogo inter e intra-departamental e uma diluição da “cultura do grupo” e do individualismo”. A referência à criação de espaços físicos promotores de uma cultura colaborativa é uma medida que pode potencializar, segundo o nosso entrevistado, ou inibir o trabalho em equipas educativas, dependendo do tipo de cultura profissional (Hargreaves (1994).

Quanto à criação de um sentimento de pertença à escola, há factores que não se podem controlar, nomeadamente a mobilidade docente, que segundo o nosso entrevistado, “como eles não estão estabilizados nas escolas, torna-se muito difícil criar laços às escolas.” (E5: 111). Nesta perspectiva o Director tem de:

“assimilar, tem de sentir a cultura que essa escola tem ao longo dos anos, portanto felizmente a nossa escola tem um corpo docente que tem essa cultura, foram alunos, são professores há muito anos e os pais deles também foram aqui alunos, e muitas vezes a cultura está cá metida. Mas se um dia se perder esse grupo de apoio corre-se o risco de se despersonalizar a escola, das pessoas começarem a fazer coisas que nada tem a ver com o passado e com o futuro.” (E5: 129).

3. Considerações finais

A heterogeneidade de culturas profissionais percebida pelos inquiridos corresponde um pouco à vertente especial de uma escola secundária (Hargreaves, 1994 e Sanches, 2000).

A preferência dos docentes por um trabalho em grupo disciplinar e a ligação ao grupo disciplinar são indicadores de uma cultura balcanizada ou fragmentada. Corresponde à noção de trabalho em grupos disciplinares e onde se identifica como problema a fraca articulação intra-departamental, sobretudo quando os departamentos curriculares são compostos por muitos docentes e diferentes grupos disciplinares, como é caso dos

departamentos curriculares desta escola. Estamos perante docentes que resolvem os seus problemas dentro do grupo ou subgrupo disciplinar a que pertencem, e nalguns dos casos devido ao tempo de permanência na mesma escola vão criando rotinas, crenças, que não os tornam permeáveis ao espírito colaborativo. A especificidade das suas disciplinas ou até o próprio espaço onde dão as aulas pode criar uma certa barreira ao trabalho em grande grupo: trabalham no interior do seu pequeno grupo de forma que consideram colaborativa, porque a linguagem é a mesma, produzem materiais ou actividades em conjunto e não consideram haver necessidade, nem tempo, para outro tipo ou forma de trabalho.

Dialogar sobre os seus problemas profissionais e pessoais, enquadra-se na grande família, cultura que pode emergir em grupos de pessoas que trabalham em conjunto, mas devido ao conhecimento e empatia que têm umas com as outras consideram que a vertente pessoal e profissional pode ser um elo de ligação entre si.

Admitir conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas constitui uma forma de colegialidade forçada. Esta cultura pode aparecer de forma indirecta devido aos esforços da direcção em corrigir o espírito individualista ou balcanizado de escola através de algumas acções que incentivam ao trabalho com os outros. Na entrevista realizada corroborámos esta ideia devido à ênfase dada pelo Director às acções (criação de espaços de trabalho, actividades conjuntas...) que estava a implementar para obrigar à mudança da forma de trabalhar dos professores (e da cultura profissional).

O individualismo, sobretudo na manifestação de pertença à turma que leccionam é uma forma de estar, dos docentes se protegerem do grande grupo que é a escola. Esta forma de trabalhar isoladamente pode ser interpretada, pelos dados que temos, sob dois prismas: *i)* a mobilidade docente e consecutiva desmotivação profissional podem condicionar a forma de estar e trabalhar e *ii)* de uma opção clara e livre do professor por outras variáveis como a livre iniciativa, a autonomia de pensamento e as práticas pedagógicas que considera mais pertinentes para colocar em prática.

Por fim, o espírito colaborativo, assinalado na organização de projectos e na solicitação de conselhos sobre práticas pedagógicas, é sinal de que a vontade ou o espírito de grupo existe, bem como a necessidade de partilhar ideias e aprendizagens entre si. Será uma potencialidade a saber desenvolver pela comunidade e pela direcção executiva da escola.

Pensamos que os resultados obtidos mostram alguns indícios de uma relação de

influência entre a vontade do Director em ultrapassar as dificuldades diagnosticadas ao nível da cultura profissional dos docentes e essa mesma cultura, mas também temos a noção de que a cultura profissional, ou a forma como os professores trabalham pode ser uma forte barreira ou impedimento a qualquer tentativa de influência que tente ser exercida. Sabemos que a haver influência, essa será sempre mitigada, porque a heterogeneidade de culturas poderá dificultar um trabalho concertado do Director, mas o facto de se poder ser líder distribuindo (partilhando) essa liderança poderá eventualmente funcionar como medida de influência.

Referências Bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas, pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 11-33.
- Cardoso, S. (2007). *O dualismo cultural: Os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes (Research Report No. DCSF RR018). Nottingham, UK: University of Nottingham, National College for School Leadership.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*, Porto: Porto Editora.
- DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work – New insights for improving schools*. United States of America: Solution Tree.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Eds). *Improving school leadership. Case studies on system leadership*, 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.

- Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Inspecção-Geral da Educação (2008). *Avaliação externa de escolas. Relatório*. Lisboa: IGE.
- Lima, J.A. (2000). O Departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. A. (2003). *As Culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-19.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Recuperado em 10 de Maio de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.
- Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceptuais e práticas*. (pp.49-57). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45- 64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Yin, R. (2003). *Estudos de caso – Planejamentos e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Estabelece o regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Lex: Diário da República Electrónico: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa, I Série, n.º 79, pp. 2341-2356. Recuperado em 17 de Janeiro de 2011, de <http://dre.pt/util/getpdf.asp?s=dip&serie=1&>